

*Christian Harnischmacher, Viola Cécilia Hofbauer, Robert Betge,
Mascha Otradinski, Lucas Temming & Anischa Wehen*

Pläne sind nichts, Planung ist alles

Eine empirische Studie zur Unterrichtsplanungskompetenz von
Musiklehrkräften im Fächervergleich

*Plans are nothing, planning is everything. An empirical study on the
lesson planning skills of music teachers across disciplines*

This interview study is the first to investigate the lesson planning competence (LPC) of trained music teachers in comparison to those teaching Mathematics and German. A blind AI test indicates planning-related differences between the subjects that go beyond the content itself. For music teachers, challenges and subject-specific interests play a significant role in their LPC. Contrary to previous findings, curricula, differentiation, and considering student interests are important components of music teachers' LPC. The methodological innovation of an AI-scaled implementation rate has proven to be a convincing alternative to traditional frequency counts of code segments.

1. Einleitung

Eine der Herausforderungen von Lehrkräften ist die weitgehende Verantwortung für die Unterrichtsplanung und deren adaptive Durchführung. Darin unterscheidet sich das deutsche Bildungssystem grundlegend von einer Lehrtätigkeit in der angelsächsischen Curriculum-Tradition (vgl. Kertz-Welzel, 2004; Stich, 2019). Über den tatsächlichen Aufwand der Unterrichtsvor- und nachbereitung ist kaum etwas bekannt. In einer Pilotstudie zur Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von sächsischen Lehrkräften wird der zeitliche Aufwand der unterrichtsnahen Tätigkeiten (Unterrichtsplanung, Korrekturarbeiten usw.) so hoch eingeschätzt wie der eigentliche Unterricht (vgl. Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen, 2022). Trotz der praktischen Relevanz dieser verantwortungsvollen Tätigkeit hat die erziehungswissenschaftliche Forschung zur Unterrichtsplanungskompetenz von Lehrkräften erst in den letzten Jahren an Fahrt aufgenommen (vgl. Rothland, 2022, S. 349). So wurden auch in der musikpädagogischen Forschung bislang andere Themen diskutiert.

Der musikpädagogische Diskurs hat sich seit den 1980er Jahren im Zuge der fachwissenschaftlichen Selbstvergewisserung eher auf die kritische Reflexion musikpädagogischen Handelns konzentriert und weniger auf die Durchführung von Musikunterricht (Rolle & Vogt, 1999, S. 20). In den letzten Jahren zeichnet sich jedoch ein Wandel ab. Die zunehmende Verzahnung mit der Zweiten Phase der Lehramtsausbildung in professionsbezogenen Masterstudiengängen macht insbesondere durch das Praxissemester o. ä. eine evidenzbasierte Auseinandersetzung mit der Unterrichtsplanungskompetenz bereits im Schulmusikstudium notwendig (vgl. Unterreiner, 2022). Da in der musikpädagogischen Forschung bislang keine fächervergleichenden Studien zur Unterrichtsplanungskompetenz von ausgebildeten Musiklehrkräften vorliegen, möchte die vorliegende Studie hier einen Beitrag leisten.

2. Theoretischer Hintergrund

Die Unterrichtsplanung gehört zweifellos zu den Kernanforderungen des Lehrberufs. Die Grundlagen liefern allgemein- und fachdidaktische Planungsmodelle, deren Umsetzungen in den Praxisphasen der Professionalisierung einen wesentlichen Bestandteil der Prüfungen ausmachen. Den verschiedenen Planungsmodellen ist zumeist gemein, dass sie nicht empirisch abgesichert sind (König & Rothland, 2022, S. 775). In den letzten Jahren haben sich in der Empirischen Bildungsforschung mehrere Forschungsinitiativen entwickelt, die sich der Unterrichtsplanung als Kompetenzbereich von Lehrkräften widmen (König & Rothland, 2022). Während das Konstrukt der Planungskompetenz eher allgemein-didaktisch ausgelegt ist (Wernke & Zierer, 2017), erscheint uns die von König und Rothland (2022) vorgeschlagene Arbeitsdefinition einer Unterrichtsplanungskompetenz (UPK) für unser Forschungsvorhaben zielführender, da die Unterrichtsplanungskompetenz gleichsam die fachliche Perspektive der Unterrichtsplanung und die affektiv-motivationale Disposition der Lehrkraft impliziert. Puffer (2021, S. 36) hat das Modell professioneller Dispositionen von Musiklehrkräften unlängst um affektiv-motivationale und sensomotorische Komponenten erweitert, da eine rein wissensbasierte Perspektive für die Anforderungen in dem künstlerisch-pädagogischen Beruf der Musiklehrkraft zu kurz greift.

Unterrichtsplanungskompetenz (UPK) meint „erlernbare kognitive Fähig- und Fertigkeiten (cognitive abilities and skills) sowie damit verbundene affektiv-motivationale Dispositionen von Lehrkräften, die sich inhaltlich und funktional auf Anforderungen der Planung von Unterricht beziehen und die erfolgreiche Bewältigung solcher Anforderungen wahrscheinlich machen“ (König & Rothland, 2022, S. 781).

Erste empirische Befunde zur Unterrichtsplanung im Musikunterricht bietet die bildungswissenschaftliche Studie von Weingarten (2019), die in einem kompetenzorientierten Ansatz schriftliche Unterrichtsplanungen ($N=135$) mit

qualitativen und quantitativen Methoden untersucht (Weingarten, 2019, S. 143). Die Planungen wurden von Lehramtsanwärter*innen der Fächer Mathematik, Deutsch, Sozialwissenschaften/Politik und Musik zur Zweiten Staatsprüfung eingereicht. Folgende Differenzmerkmale sind für Planungen im Fach Musik hervorzuheben:

Die schriftlichen Planungen im Fach Musik unterscheiden sich nicht von denen anderer Fächer in der Berücksichtigung der Motivation der Schüler*innen (Weingarten, 2019, S. 180). Die Planungen im Fach Musik verweisen jedoch weniger auf schulinterne Curricula (Weingarten, 2019, S. 169) und sind weniger schülerorientiert in den Aspekten der methodischen und sozialen Lernvoraussetzungen (Weingarten, 2019, S. 180). Entsprechend weniger Differenzierungsangebote werden eingeplant (Weingarten, 2019, S. 197). Im Vergleich zu den anderen Fächern ist der geplante Musikunterricht stark auf Gruppenarbeit ausgerichtet (Weingarten, 2019, S. 207), wobei die Antizipation von Lernschwierigkeiten und entsprechende Alternativplanungen bzw. eine adaptive Planungsanpassung seltener festzustellen sind (Weingarten, 2019, S. 210).

Die Planungskompetenz wird im Studium bestenfalls grundgelegt und im Referendariat praktisch erprobt und geübt. Dabei lassen sich die Folgen für die Unterrichtspraxis auch an den signifikant besser bewerteten Unterrichtsstunden ablesen, die mit einer guten Planung einhergehen (Weingarten, 2019, S. 218). Einschränkend wird angemerkt, dass solche Planungen in Prüfungssituationen wahrscheinlich ein „opportunistisches Planungsverhalten“ produzieren, was sich an den Erwartungen der Fachleiter*innen orientiert (Weingarten, 2019, S. 236). Für die Forschung zur Unterrichtsplanungskompetenz fordern König und Rothland (2022), dass perspektivisch über die Phase des Berufseinstiegs hinaus berufserfahrene Lehrkräfte in den Blick genommen werden müssen. In der Berufsausübung tritt Planungskompetenz nicht mehr schriftlich dokumentiert auf, wohl aber als eine Form von Wissensbeständen der Lehrkräfte, was andere methodische Zugänge nahelegt (König & Rothland, 2022, S. 805).

Eine musikpädagogische Forschung zur Unterrichtsplanungskompetenz ist erst in Ansätzen entwickelt. Anregungen liefert die Interviewstudie von Niessen (2004) zu Individualkonzepten von Musiklehrer*innen an Gymnasien. Demnach finden Musiklehrkräfte die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen besonders herausfordernd. Für Unterrichtsplanungen spielen die Richtlinien allenfalls beim Abiturfach eine Rolle. Musiklehrkräfte fühlen sich durch Lehrpläne fremdbestimmt und wollen sich im Musikunterricht eher selbst verwirklichen (Niessen, 2004, S. 188). Vergleichbares zeigt unsere Studie zur Lehrplanorientierung von Musiklehrer*innen an Gymnasien (Harnischmacher et al., 2017).

Professionelles Handeln von Lehrkräften bedeutet auch, die Unvorhersehbarkeit des Unterrichtens zu berücksichtigen und eine einmal gefasste Stundenplanung zu Gunsten eines optimierten Stundenverlaufs anzupassen (König & Rothland, 2022, S. 803). Eine situationsangemessene Revidierung und Adjustierung von Unterrichtsplanungen und eine entsprechende Flexibilität im Unterrichts-

handeln bis hin zu einer Art von Improvisation gelingt nach Befunden der Expertiseforschung eher erfahrenen Lehrkräften und weniger den Noviz*innen in diesem Berufsfeld (König & Rothland, 2022, S. 804). Göllner und Niessen (2016) untersuchen in einer Interviewstudie, inwieweit Musiklehrende und Schüler*innen die situationsangemessene Anpassung der Unterrichtsplanung reflektieren. Das spezifische Musikpädagogische der Untersuchung adressieren die Autor*innen an die Ziele im Musikunterricht der befragten Lehrkräfte (Göllner & Niessen, 2016, S. 21). Aufgrund fehlender Bezugsgrößen bleibt der musikpädagogische Ertrag jedoch unterbestimmt. Vielversprechender erscheinen Studien, die potenzielle Spezifika in der Beobachtung von Unterschieden markieren.

Stich (2019) vergleicht die Durchführung und Planung einer Musikstunde aus Schweden und Deutschland miteinander. Die durch Interviews rekonstruierten Unterrichtsplanungen verweisen auf Unterschiede in den pädagogischen Kulturen. Die in Deutschland gehaltene Stunde geht von didaktischen Überlegungen aus und zielt auf individualisiertes und selbstständiges Lernen ab, während die Musikstunde aus Schweden eher Merkmale der Curriculum-Tradition widerspiegelt. Dabei spielen richtungsweisende Zielstellungen keine vergleichbare Rolle. Stattdessen geht es in der Unterrichtsplanung vor allem um den konkreten Unterrichtsgegenstand. Der Autor räumt allerdings ein, dass sich diese Einzelbeobachtungen nicht generalisieren lassen (Stich, 2019, S. 34).

3. Grundlegende Fragestellungen

Die vorliegende Studie markiert ein Desiderat an musikpädagogischen Studien, die im Fächervergleich die Unterrichtsplanungskompetenz von ausgebildeten Musiklehrkräften unter Berücksichtigung motivational-emotionaler Faktoren untersucht. Da wir bislang nicht an solche Studien anknüpfen können, erscheint uns ein eher exploratives Vorgehen sinnvoll. Andererseits liegen bereits einige Befunde für bestimmte Fragestellungen vor. Forschungsmethodisch bietet sich eine qualitative Datenbasis mit strukturierten Interviews zur weiteren Analyse in einem Mixed-Methods-Ansatz an. Dabei gehen wir von folgenden Fragestellungen aus:

1. *Unterscheidet sich die Unterrichtsplanungskompetenz von ausgebildeten Lehrkräften mit den Fächern Musik, Mathematik und Deutsch?*

Mit der Unterscheidung der Unterrichtsplanungskompetenz von ausgebildeten Lehrkräften mit den Fächern Mathematik, Deutsch und Musik erhoffen wir uns Vergleichsmöglichkeiten zu der Studie von Weingarten (2019).

2. *Gibt es besondere Merkmale der Unterrichtsplanungskompetenz von Musikunterricht?*

Puffer (2021, S. 45) stellt bei der theoretischen Konzeptualisierung fachspezifischer Kompetenzen fest, dass „ein bloßes fachspezifisches ‚Ausschraffieren‘ generischer Modelle zur adäquaten Beschreibung von Anforderungen an musikpädagogischer Lehrprofessionalität nicht ausreicht“ (Puffer, 2021, S. 45). Im Gegensatz zu den klaren und hierarchisch darstellbaren Zielperspektiven wie bspw. im Mathematikunterricht sind Musiklehrkräfte gefordert, aus der Fülle teils divergierender Musikdidaktiken und Konzepte auszuwählen und eigenständige Entscheidungen über die grundsätzliche Ausrichtung ihres Musikunterrichts zu treffen (Puffer, 2021, S. 45). Für ein theoretisches Modell professioneller Dispositionen von Musiklehrkräften schlägt Puffer als Besonderheit die affektiv-motivationalen und sensomotorischen Komponenten vor (Puffer, 2019, S. 36). Analog dazu fragen wir im Fachvergleich nach der Rolle der Motivation und den Herausforderungen (Hofbauer, 2017) bei der Planung. Berücksichtigt wird auch, inwieweit das Fachinteresse einen Einfluss auf die Planung hat. Das Fachinteresse impliziert für den Musikunterricht das Spannungsfeld der Lehrkraft als Künstler*in und Pädagog*in (vgl. Koch & Schilling-Sandvoß, 2017). Darüber hinaus richtet sich die explorative Analyse auf weitere potenzielle Unterschiede zwischen den Fächern.

3. *Lassen sich die folgenden empirischen Befunde zur Unterrichtsplanungskompetenz bestätigen?*

- a) Lehrpläne: Musiklehrkräfte berücksichtigen nach den Ergebnissen von Weingarten (2019, S. 169) weniger schulinterne Curricula. Sie fühlen sich durch Lehrpläne fremdbestimmt und berücksichtigen Richtlinien nur beim Abiturfach (Niessen, 2004, S. 185).
- b) Differenzierung: Musiklehrkräfte planen weniger Differenzierungsangebote ein (Weingarten, 2019, S. 197) und finden die Heterogenität der Erwartungen an das Schulfach und die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen besonders herausfordernd (Niessen, 2004, S. 189).
- c) Motivation der Schüler*innen: Musiklehrer*innen unterscheiden sich bei der Unterrichtsplanung nicht von anderen Fächern in der Berücksichtigung der Schüler*innenmotivation (Weingarten, 2019, S. 180).

4. *Methode und Stichprobe*

Aufgrund der teils explorativen und theoriegeleiteten Fragestellungen bieten sich methodisch teilstrukturierte Interviews und ein Mixed-Methods-Ansatz an. Die Fokussierte Interviewanalyse von Kuckartz und Rädiker (2024) erlaubt theoriegeleitet-deduktive, aber auch explorativ-induktive Analysen von qualitativen Daten und bietet zur Qualitativen Inhaltsanalyse eine Weiterentwicklung in den

Mixed-Methods-Methoden an (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 97). Außerdem setzen wir KI-gestützte Analysemethoden ein (vgl. Rahman et al., 2023).

Die Codierung der Interviews erfolgte in drei Zweiertteams mit MAXQDA. Die Intercoderreliabilität der Teams ist mit Kappa 0. 61, 0. 65 und 0. 70 substantiell.¹

Der Mixed-Methods-Ansatz integriert die vorhandenen (Interview-)Daten mit qualitativen und quantitativen Analysemöglichkeiten zur gegenseitigen Untermauerung der Ergebnisse (Vogl, 2017, S. 293). Ein übliches Verfahren der Quantifizierung von Textmaterial sind Häufigkeitsauszählungen von Codes oder Wörtern. Die komplexen Beziehungen in qualitativen Daten lassen sich jedoch besser mit multivariaten Verfahren, wie Multidimensionale Skalierung oder Clusteranalyse, aufdecken (Vogl, 2017, S. 293). Außerdem bedeutet eine Häufigkeitsauszählung in unserem Zusammenhang bestenfalls, dass bspw. das Thema „Lehrplanorientierung“ für die befragte Lehrkraft eine mehr oder weniger große Bedeutung hat. Unklar bleibt jedoch, inwieweit eine Orientierung am Lehrplan bei dem geplanten Unterricht tatsächlich eine Rolle spielt. Dazu haben wir erstmals eine KI-skalierte Durchführungsrates entwickelt.

Bestimmte Codesegmente (Schüler*inneninteresse, Differenzierung, Lehrplanorientierung, Fachinteresse, Herausforderungen und Schüler*innenmotivation) aus einer vergleichbaren Stichprobe (Mathematik 9, Deutsch 9, Musik 9) wurden mit Chat GPT 4o auf einer fünfstufigen Likert-Skala (immer – häufig – manchmal – selten – nie) danach beurteilt, inwieweit ein codiertes Thema wie bspw. die Lehrplanorientierung auch laut der Interviewangaben in der geplanten Durchführung des Unterrichts zum Tragen kommt. Die Eingabe der Codesegmente erfolgte randomisiert im vorläufigen Chat von ChatGPT 4o, um Positionseffekte zu vermeiden. Die angeforderten Belegstellen für die Bewertungen wurden auf Plausibilität geprüft. Der analysierte Textkorpus betrug 162.143 Buchstaben mit Leerzeichen, also ca. 60 DIN A4-Seiten. Da es sich bei Chat GPT um eine untrainierte KI handelt, wurden für stabile Ergebnisse pro Codesegment fünf Ratings durchgeführt und anschließend gemittelt. Die mit SPSS 29 ermittelte Intercoderreliabilität für das gesamte Rating ist mit Fleiss' Kappa = 0. 58, $p < . 001$ moderat. Eine tabellarische Übersicht der Ergebnisse der KI-skalierten Durchführungsrates ist im Anhang beigefügt.

Die Stichprobenwahl orientiert sich mit Lehrkräften der Mathematik (hochstrukturiert), Deutsch (mittel-strukturiert) und Musik (niedrig-strukturiert) zur späteren Vergleichbarkeit an der Studie von Weingarten (2019, S. 143). Im Schuljahr 2023/24 haben wir ausgebildete Lehrkräfte der Fächer Musik ($n = 23$), Mathematik ($n = 9$) und Deutsch ($n = 9$) von Gymnasien sowie Grundschulmusik-

1 MAXQDA liefert keinen Signifikanztest für Kappa. Das ist im vorliegenden Kontext auch nicht notwendig, da es bei der Intercoderübereinstimmung vor allem um die gemeinsame Kommunikation und Abstimmung der Codierung geht.

lehrer*innen ($n=10$) aus Berlin und Brandenburg zu ihrer Unterrichtsplanungspraxis befragt.

5. Ergebnisse

5.1 Kategoriensystem

Das Kategoriensystem ist in der fokussierten Interviewanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024) zumeist dem Interviewleitfaden entlehnt, wobei notwendige Revisionen im Analyseverlauf stets möglich sind. Die vorliegenden zehn Hauptkategorien (vgl. unterstrichene Kategorien in Abb. 1) entsprechen dem Interviewleitfaden. Ergänzungen im Kategoriensystem betreffen die Subkategorien Differenzierung, Schüler*inneninteresse und Schüler*innen- sowie Lehrer*innenmotivation.

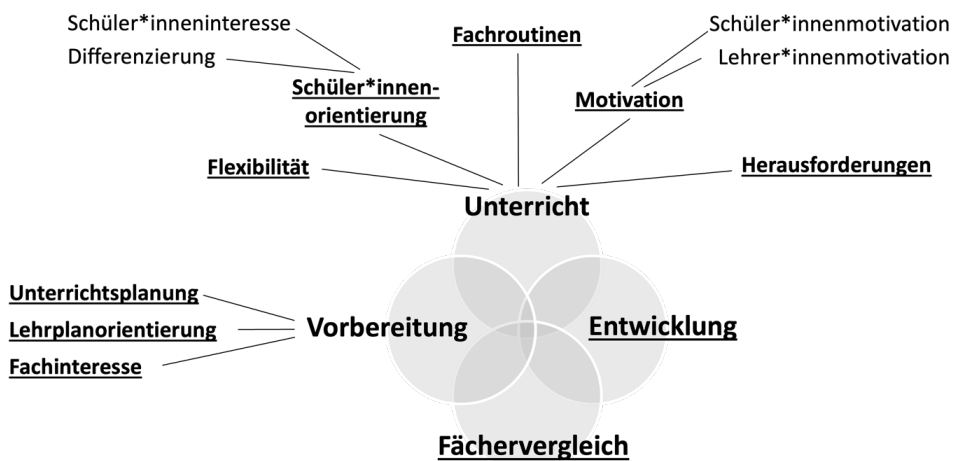


Abbildung 1: Kategoriensystem ($N=51$)

Die qualitative Inhaltsanalyse legt nahe, dass gemäß den vorliegenden Fragestellungen vor allem sechs Kategorien einen Erkenntnisgewinn in Aussicht stellen: Schüler*inneninteresse, Differenzierung, Lehrplanorientierung, Fachinteresse, Herausforderungen und Schüler*innenmotivation. Die übrigen Kategorien wurden entweder zu wenig codiert (bspw. Lehrer*innenmotivation) oder waren inhaltlich eher trivial (bspw. Entwicklung). Die nachfolgenden Analysen beschränken sich zumeist auf diese sechs Kategorien.

5.2 Codereaktionen

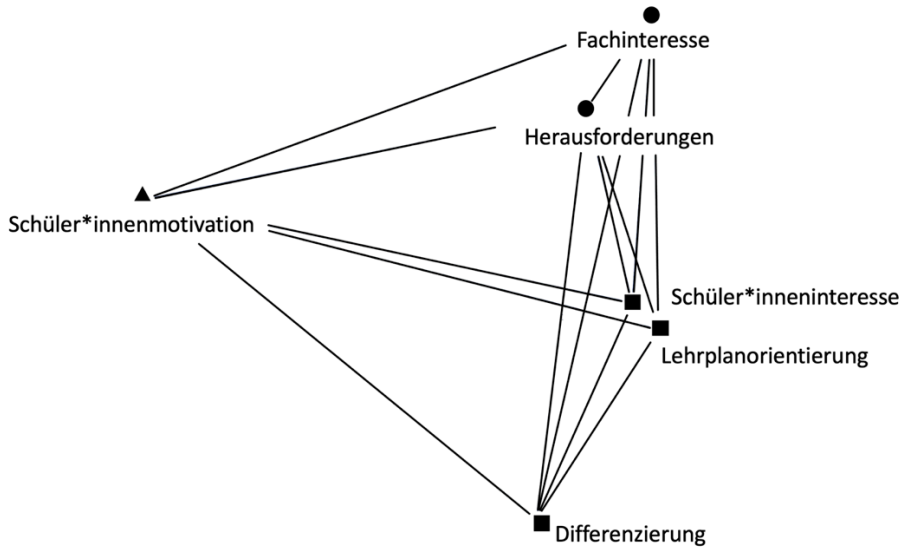


Abbildung 2: Multidimensionale Skalierung und Clusteranalyse für Schüler*inneninteresse, Differenzierung, Lehrplanorientierung, Fachinteresse, Herausforderungen und Schüler*innenmotivation ($N = 51$)

Die Nähe der sechs Kategorien in den Interviews der Gesamtstichprobe wurden durch eine Multidimensionale Skalierung (euklidische Distanz) ermittelt und anschließend auf potenzielle Gruppierungen mit einer Clusteranalyse (Unweighted Average Linkage) untersucht (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 94). Die Schüler*innenmotivation ist mit einem eigenen Cluster weit entfernt von den anderen Kategorien. Fachinteresse und Herausforderung lassen sich als ein personenbezogenes Cluster i. S. einer affektiv-motivationalen Komponente (vgl. Puffer, 2019, S. 36) interpretieren, während das größte Cluster mit Differenzierung, Schüler*inneninteresse und Lehrplanorientierung eher auf das eigentlich unterrichtliche Handeln verweist. Die weiteren Analysen werden im Fächervergleich zeigen, ob eine affektiv-motivationale Komponente besonders für Musiklehrkräfte zutrifft.

5.3 Fächervergleich im KI-Blindtest

Um den Fächervergleich in einem ersten Schritt möglichst voraussetzungs- und vorurteilsfrei zu gestalten, wurde ein KI-Blindtest durchgeführt. Dazu wurden mittels ChatGPT 40 insgesamt 15 fachbereinigte Zusammenfassungen von jeweils 5 randomisierten Interviews der Unterrichtsfächer (Mathematik, Deutsch, Mu-

sik) einem von drei imaginären Fächern A, B oder C zugeordnet (vgl. Tab. 1 im Anhang).

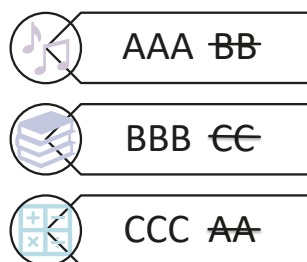


Abbildung 3: Ergebnisse eines KI-Blindtests für die Zuordnung von 15 fachbereinigten Interviewzusammenfassungen der Fächer Musik (A), Deutsch (B) und Mathematik (C)

Gibt es unabhängig von den Fachinhalten bestimmte Merkmale, worin sich die Unterrichtsplanungskompetenz von Lehrkräften der Fächer Musik, Deutsch und Mathematik unterscheidet? Die Ergebnisse scheinen das zu bestätigen. Die Zuordnungen gelangen mehrheitlich korrekt und waren auch in den fehlerhaften Zuordnungen noch homogen (BB, CC, AA). Das Besondere an dieser Analyse ist das komplette Fehlen jeglicher Hinweise auf eine Fachzugehörigkeit. Daher verstehen wir dieses Ergebnis als einen qualitativen Hinweis darauf, dass es neben den Fachinhalten auch weitere erziehungswissenschaftliche Planungsaspekte gibt, in denen sich die Fächer unterscheiden. Das ist Gegenstand der weiteren Analysen.

5.4 Durchführungsrate und Qualitative Analyse

Für einen Fächervergleich wurde an einer Teilstichprobe von jeweils 9 per Zufall gezogenen Interviews aus Musik, Mathematik und Deutsch ($N = 27$) die mittlere Häufigkeit der sechs Codesegmente (Schüler*inneninteresse, Differenzierung, Lehrplanorientierung, Fachinteresse, Herausforderungen und Schüler*innenmotivation) ermittelt. Interpretiert man die Häufigkeitsauszählungen als Gradmesser einer gewissen Bedeutsamkeit (vgl. Vogl, 2017) für den Unterricht, dann stimmen die quantitativen Beobachtungen teilweise nicht mit der qualitativen Analyse überein. Entgegen der Häufigkeitsauszählung spielt gemäß der qualitativen Analyse die Lehrplanorientierung für die Lehrkräfte im Fach Mathematik keine geringe Rolle. Weitere Differenzen zwischen qualitativen Beobachtungen und Häufigkeiten betreffen die Codes Fachinteresse und Herausforderungen (vgl. Abb. 5 im Anhang). Die fachbezogenen Mittelwerte der Durchführungsrate (vgl. Abb. 4) wurden an derselben Stichprobe ($N = 27$) berechnet und erzielten eine hohe Übereinstimmung mit den Ergebnissen der qualitativen Analyse.

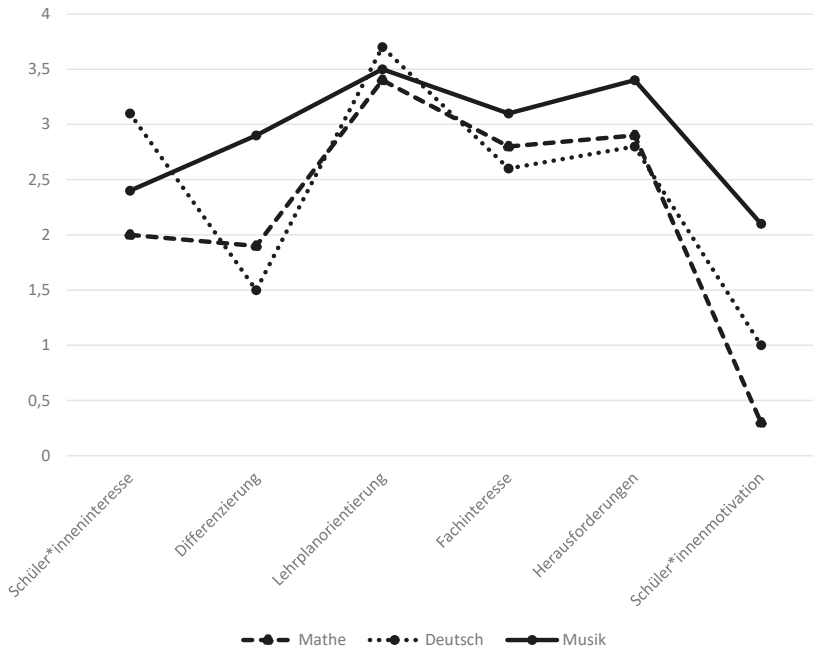


Abbildung 4: Fächerbezogene Mittelwerte der KI-skalierten Durchführungsrates für Schüler*inneninteresse, Differenzierung, Lehrplanorientierung, Fachinteresse, Herausforderungen und Schüler*innenmotivation ($N=27$)

Die qualitative Analyse und die Ergebnisse der Durchführungsrates stimmen darin überein, dass die Lehrpläne in der geplanten Unterrichtsdurchführung bei allen drei Fächern hoch im Kurs sind. Das Schüler*inneninteresse spielt im Deutschunterricht anscheinend eine stärkere Rolle als beim Musikunterricht, während Mathematik das Schlusslicht bildet.

Die Differenzierung kommt in der Unterrichtsplanung von Musiklehrkräften schon aufgrund der hohen Heterogenität der musikalischen Vorbildung der Schüler*innen oft zum Tragen: „Ja, also wenn ich ein Arrangement habe, dann gucke ich immer, welche Schüler können welche Stimmen spielen, also wie kann man das in der Klasse aufteilen“ (IP5_Mu, Pos. 18).

Die Lehrkräfte der anderen beiden Fächer differenzieren weniger und vor allem anders. Im Mathematikunterricht werden vorab selbstdifferenzierende Aufgaben für alle Schüler*innen eingeplant, während im Fach Deutsch die Differenzierung eher als Herausforderung angesehen wird.

Dass nun das Fachinteresse für die Unterrichtsplanung der Musiklehrkräfte von besonderer Bedeutung ist, dürfte kaum überraschen. Meistens soll der Einbezug persönlicher Vorlieben und der eigenen Expertise die Vermittlung der Inhalte und die Begeisterung der Schüler*innen fördern. Vorlieben können aber auch mit Desinteresse für andere Themen einhergehen: „Es beeinflusst sehr

stark und bestimmte Themengebiete behandle ich sehr wenig, sag ich mal“ (IP2_Mu, Pos. 7).

Das eigene Fachinteresse ist auch für die anderen Fächer keineswegs unerheblich. Mathematiklehrer*innen berichten von der Faszination der Mathematik als einer abstrakten Sprache und dem Erkunden verschiedener methodischer Zugänge zur Problemlösung. Das bloße Rechnen finden die Befragten eher langweilig. Deutschlehrer*innen präferieren besonders Themen, die auch mit einem selbst zu tun haben, oder neuere Bücher, die man selbst gut findet.

Die Herausforderungen treten bei den Musiklehrkräften besonders zu Tage. Der Umgang mit Heterogenität, das Musizieren, die Klassenführung und Leistungsbewertung sind dabei nur einige der genannten Themen: „Das ist sehr anstrengend. Es ist laut, es ist wuselig, man muss es gut strukturieren, man muss es gut ritualisieren. [...] Und dieses schulpraktische Musizieren ist, finde ich, die größte Herausforderung“ (IP3_Mu, Pos. 4). Mathematiklehrkräfte fühlen sich besonders durch die Umsetzung des Rahmenlehrplans gefordert, während bei der Planung des Deutschunterrichts die Einschätzung des Zeitbedarfs Probleme bereiten kann.

Die Schüler*innenmotivation spiegelt die emotionale Komponente des Musikunterrichts wider. Den Musiklehrkräften ist sehr daran gelegen, durch praxisnahe und handlungsorientierte Aktivitäten, wie das gemeinsame Musizieren, Singen oder Tanzen, die Freude und Begeisterung ihrer Schüler*innen zu wecken: „Mir geht es immer darum, dass die Kinder gut gelaunt aus dem Unterricht gehen [...], weil das mehr zur Arbeit und Motivation beiträgt“ (IP1_Mu, Pos. 132). Die Motivation der Schüler*innen spielt im Mathematikunterricht der befragten Lehrkräfte eine geringere Rolle. Einige Deutschlehrer*innen planen die Motivation der Schüler*innen durch einen motivierenden Einstieg und den Lebensweltbezug der Themen ein.

6. Diskussion

Die vorliegende Studie untersucht erstmals die Unterrichtsplanungskompetenz von ausgebildeten Musiklehrkräften im Fächervergleich zu Mathematik und Deutsch. Damit greifen wir einen erziehungswissenschaftlichen Forschungsbedarf an Studien mit ausgebildeten Lehrkräften (König & Rothland, 2022, S. 805) und ein fachwissenschaftliches Interesse an Besonderheiten der Kompetenzen von Musiklehrkräften (Puffer, 2021, S. 36) auf.

Unsere Vermutung (1. Fragestellung) zu fachbezogenen Unterschieden der Unterrichtsplanungskompetenzen kann klar bestätigt werden. Der KI-Blindtest deutet sogar jenseits der Fachinhalte auf planungsbezogene Unterschiede zwischen den Fächern hin. Einschränkend ist anzumerken, dass der KI-Blindtest nicht im engeren Sinne Hypothesen prüft.

Methodenkritisch ist außerdem anzumerken, dass die KI-skalierte Durchführungsrate inhaltlich hoch spezifisch ist. Daher ergibt sich in jeder Untersuchung erneut die Herausforderung, adäquate Prompts für den jeweiligen Untersuchungsgegenstand zu formulieren.

Eine weitere Vermutung (2. Fragestellung) zu Besonderheiten der Unterrichtsplanungskompetenz lässt sich nicht ohne Weiteres beantworten. Im Vergleich zu den anderen Fächern spielen bei den Musiklehrkräften die Herausforderungen und das Fachinteresse zwar eine größere Rolle. Das betrifft aber graduell auch die anderen Lehrkräfte und kann damit nicht als Besonderheit angesehen werden.

Die vorliegenden Befunde (3. Fragestellung) können wir nicht bestätigen. Entgegen anderslautenden Befunden von Niessen (2004), Harnischmacher et al. (2017) und Weingarten (2019) spielen die Lehrpläne bei der Unterrichtsplanung von Musiklehrkräften keine vergleichsweise untergeordnete Rolle. Möglicherweise spiegeln die neueren Ergebnisse bereits die Lehrplanrevisionen hin zu offenen und kompetenzorientierten Lehrplänen und deren Ausgestaltung in schulinternen Curricula wider.

Die Beobachtung von weniger Differenzierungsangeboten und geringerer Berücksichtigung von Schüler*inneninteressen (Weingarten, 2019) bei der Planung von Musikunterricht können wir im Vergleich mit den anderen Fächern nicht bestätigen. Musiklehrkräfte sehen die Differenzierung und die Berücksichtigung der Motivation von Schüler*innen noch am ehesten als besondere Planungsaufgaben an.

Methodisch hat sich die erstmals vorgestellte KI-skalierte Durchführungsrate in Bezug auf die Reliabilität und die Unterstützung der qualitativen Analysen als überzeugende Alternative zu den sonst üblichen Häufigkeitsauszählungen von Codesegmenten erwiesen.

Literatur

- Göllner, M. & Niessen, A. (2016). Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 121–135). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15239>
- Harnischmacher, C., Blum, K. & Hofbauer, V. C. (2017). Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 269–288). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15638>
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15206-2>
- Kertz-Welzel, A. (2004). Didaktik of music: A German concept and its comparison to American music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 22(3), 277–286. <http://dx.doi.org/10.1177/0255761404049806>

- Koch, J.-P. & Schilling-Sandvoß, K. (2017). *Lehrer als Künstler*. Shaker Verlag.
- König, J. & Rothland, M. (2022). Stichwort: Unterrichtsplanungskompetenz. Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 25, 771–813. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01107-x>
- Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen (2022). *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung sächsischer Lehrkräfte 2022*. <https://kooperationsstelle.uni-goettingen.de/projekte/arbeitszeitstudie-sachsen-2022>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40212-9>
- Niessen, A. (2004). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. LIT.
- Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik/Bulletin of empirical music education research (b:em)*, 12, 1–7. <https://doi.org/10.62563/bem.v2021207>
- Rahman, M., Terano, H. J. R., Rahman, N., Salamzadeh, A. & Rahaman, S. (2023). ChatGPT and Academic Research: A Review and Recommendations Based on Practical Examples. *Journal of Education, Management and Development Studies*, 3(1), 1–12. <https://doi.org/10.52631/jemds.v3i1.175>
- Rolle, C. & Vogt, J. (1999). „Ja, mach’ nur einen Plan ...“. Über einige Probleme musikpädagogischer Handlungstheorie. *Musik und Bildung*, 3, 16–23.
- Rothland, M. (2022). Anmerkungen zur Modellierung und Operationalisierung (allgemeindidaktischer) Unterrichtsplanungskompetenz. *Unterrichtswissenschaft*, 50, 347–372. <http://dx.doi.org/10.1007/s42010-021-00111-0>
- Stich, S. (2019). Kulturen des Lehrens und Unterrichtens – Eine international vergleichende Studie über die Durchführung und Planung einer Musikstunde aus Schweden und aus Deutschland. *Beiträge empirische Musikpädagogik*, 10, 1–34. <https://doi.org/10.62563/bem.v2019178>
- Unterreiner, M. (2022). Musikunterricht planen und durchführen. Ein Interventionsseminar zur Förderung fachdidaktischer Handlungskompetenz. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4(2), 42–52. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4901>
- Vogl, S. (2017). Quantifizierung: Datentransformation von qualitativen Daten in quantitative Daten in Mixed-Methods-Studien. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 07, 287–312.
- Weingarten, J. (2019). *Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? Empirische Analysen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten*. Waxmann.
- Wernke, S. & Zierer, K. (2017). Die Unterrichtsplanung. Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 7–16). Klinkhardt.

Anhang

Tabelle 1: Output einer Excel-Tabelle von ChatGPT 4o mit fünf Ratings der Durchführungsrates zu den Segmenten des Codes „Schüler*inneninteresse“. Zeile C: randomisierte Eingabe; Zeile D: geordnete Ausgabe.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	Fach	Interview-Segmente	Fallnr.	Rater 1	Rater 2	Rater 3	Rater 4	Rater 5	
1	Mathe	Also theoretisch ja. Wenn jetzt einer kommen würd	22	1	0	0	0	0	0
2	Mathe	In Mathe eher wenig. Ich unterrichte auch jetzt ge	4	2	1	2	1	1	1
3	Mathe	ob bestimmte Wünsche, Interessen an einem Ther	5	3	2	2	2	2	2
4	Mathe	Also wenn man jetzt speziell die Planung ir	13	4	1	1	2	2	1
5	Mathe	was dann in der Stunde passiert ist, das hi	27	5	3	3	3	4	3
6	Mathe	Wenn dann die Frage im Raum steht, kann	1	6	2	1	2	2	2
7	Mathe	Und da habe ich dann im Kurs immer gefra	24	7	3	3	3	3	3
8	Mathe	Unterrichtsplanung ist für mich alle Schritte,	11	8	3	2	3	3	3
9	Mathe	Unterrichtsplanung ist für mich alle Schritte,	18	9	3	2	3	4	3
10	Deutsch	Also eine Einflussnahme durch Schüler pas	15	10	2	2	3	3	3
11	Deutsch	Dass ich meine Schüler kriege. Dass ich sie	7	11	2	2	2	3	1
12	Deutsch	Also ich habe die Schülerinnen und Schüle	23	12	2	2	2	3	3
13	Deutsch	Ich habe gute Erfahrungen gemacht, wenn	25	13	4	3	3	3	3
14	Deutsch	Ja, ich versuche eine große Beteiligung in	9	14	4	3	4	4	4
15	Deutsch	Ja, also am Schuljahresanfang zum Beispie	20	15	2	2	3	3	2
16	Deutsch	Ich gebe es ein bisschen in eure Hand. Wir	26	16	4	4	4	4	4
17	Deutsch	Meine letzte Deutschstunde davor war mit e	6	17	4	4	4	4	4
18	Deutsch	Das ist mir wichtig, dass sie wirklich kreative	10	18	4	3	3	4	3
19	Musik	Sondern ganz viel wirklich dieses, dass mar	19	19	1	2	1	2	1
20	Musik	Dass ich mir überlege, welche Klassenstufe	2	20	3	3	3	4	3
21	Musik	Der berücksichtigt die Interessen der Klasse	17	21	2	2	2	4	3
22	Musik	Die Schüler dürfen dann meistens entschei	14	22	3	3	3	4	3
23	Musik	Ja, im Prinzip, also für mich ist immer wichtig	3	23	3	3	3	3	2
24	Musik	Und wenn Interesse besteht, kann man das	16	24	3	2	2	3	2
25	Musik	Wir haben über die Hochzeit des Figaro ges	12	25	2	2	2	2	2
26	Musik	Deshalb fordern Schüler immer singen, abe	21	26	1	1	1	2	1
27	Musik	Also wenn es eine Projektarbeit ist, dann w	8	27	2	3	3	3	3

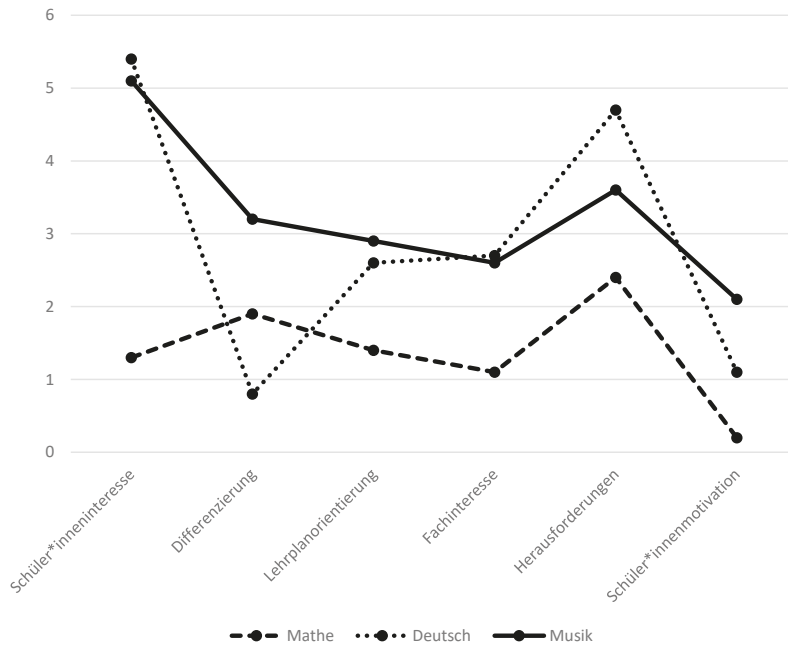


Abbildung 5: Fächerbezogene Mittelwerte der Häufigkeiten der Codesegmente von Schüler*inneninteresse, Differenzierung, Lehrplanorientierung, Fachinteresse, Herausforderungen und Schüler*innenmotivation (N=27)

Prof. Dr. Christian Harnischmacher
 harnischmacher@udk-berlin.de
<https://orcid.org/0000-0003-2985-7350>

Dr. Viola Cäcilia Hofbauer
 v.hofbauer@udk-berlin.de
<https://orcid.org/0009-0000-3384-7513>

Robert Betge
 r.betge@udk-berlin.de

Mascha Otradinski
 m.otradinski@udk-berlin.de

Lucas Temming
 l.temming@udk-berlin.de

Anischa Wehen
 a.wehen@udk-berlin.de